$1.00 per Annum. — Concordia Publ. House, Cor. Jefferson Ave. and Miami St., St. Louis, Mo.
Published monthly.

Evangelisch-Lutherisches

Schulblatt.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von der

Deutschen ev.-luth. Synode von Missouri, Ohio u. a. St.

Redigiert im Namen des Lehrerkollegiums des Seminars in Addison

von

Dir. E. A. W. Krauß.

Motto: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes.
Mark. 10, 14.

40. Jahrgang. — Februar.

St. Louis, Mo.
CONCORDIA PUBLISHING HOUSE.
1905.

LIBRARY
MAR 2 1905

Entered at the Post Office at St. Louis, Mo., as second-class matter.

Inhalt.

Seite

Der Jüngling zu Nain 33
Wie und wann sind Wiederholungen am nutzbringendsten? 36
Unsere Schulausstellung. — Neue Folge 47
Zur Geschichte der Common Schools in Illinois 58
Öffentliche Stimmen für und wider das bestehende Staatsschulwesen 62
Altes und Neues 63

Evang.-Luth. Schulblatt.

40. Jahrgang. **Februar 1905.** No. 2.

Der Jüngling zu Nain.

Lehrer: „HErr, ſprich nur ein Wort, ſo wird mein Knecht geſund.“

1. Weſſen Worte ſind dies? Es ſind Worte des Hauptmanns zu Kapernaum.

2. Wer iſt der HErr, der dies eine Wort reden ſoll? Es iſt der HErr JEſus.

3. Welche Kraft ſoll in einem ſeiner Worte liegen? Der kranke Knecht ſoll geſund werden.

4. Welchen Beſcheid gab JEſus dem Hauptmann? „Dir geſchehe, wie du geglaubet haſt.“

5. Was berichtet die Geſchichte von dem Knecht? Er ward geſund zu derſelbigen Stunde.

6. Welche Kraft lag alſo wirklich in dem einen Worte JEſu? Die Kraft, einen Kranken geſund zu machen, lag darin. —

7. Wohin ging JEſus danach? Er ging in eine Stadt mit Namen Nain.

8. Nain, das iſt, „die Liebliche“, lag in der Landſchaft Galiläa, etwa vier Stunden von Kapernaum. Wer ging mit dem HErrn nach Nain? Seine Jünger und viel Volks gingen mit ihm.

9. Wodurch ging man zur Stadt ein? Durch das Stadttor ging man zur Stadt ein.

10. Was geſchah, als JEſus und ſein Gefolge nahe an das Stadttor kam? Da trug man einen Toten heraus.

11. Was fand alſo ſtatt, als man einen Toten zu ſeiner Ruhe bringen wollte? Ein Begräbnis fand ſtatt.

12. Welche Worte in der Geſchichte zeigen, daß es ein langer Leichenzug war? Die Worte: „Und viel Volks aus der Stadt ging mit ihr.“

13. Wer war der Tote? Es war ein Jüngling.

14. Ja, ein junger Mann in ſeinen beſten Lebensjahren war geſtorben. Wen hatte er hinterlaſſen? Seine Mutter hatte er hinterlaſſen.

15. Was war sie? Sie war eine Witwe.

16. Wen hatte sie also schon vorher durch den Tod verloren? Ihren Mann hatte sie verloren.

17. Wie viele Söhne hatte sie noch? Sie hatte keinen Sohn mehr.

18. Woher weißt du das? Der Tote war ein einiger Sohn.

19. Was wollte das viele Volk durch sein Mitgehen der Witwe beweisen? Das Volk wollte seine Teilnahme beweisen.

20. Das Volk handelte nach dem Wort: „Weinet mit den Weinenden." Wozu sollte die Teilnahme des Volks der Witwe gereichen? Sie sollte der Witwe zum Trost gereichen.

21. Wer sah die betrübte Witwe auch? Der HErr JEsus sah sie.

22. Welche Worte der Geschichte zeigen, daß JEsus Mitleid empfand? Die Worte: „Ihn jammerte derselbigen."

23. Wie zeigte JEsus der Witwe seine Teilnahme? Er sprach zu ihr: „Weine nicht."

24. Wie sind diese zwei Worte der Witwe gewesen, da JEsus, der Gottmensch, sie sprach? Die Worte sind der Witwe tröstlich gewesen.

25. Daran wird sie sich in ihrem Leid aufgerichtet haben. — Wodurch lenkte JEsus dann aller Aufmerksamkeit auf sich? Dadurch, daß er den Sarg anrührte.

26. Was taten die Leichenträger, als JEsus den Sarg anrührte? Die Leichenträger standen.

27. Was mußte dann auch das viele Volk aus Nain tun, das den Trägern folgte? Es mußte auch stille stehen.

28. Der große Leichenzug stand. Wohin waren wohl aller Blicke gerichtet? Aller Blicke waren auf JEsum und die Träger gerichtet.

29. So sahen auch die Jünger und viel Volks, das mit JEsu kam, auf den HErrn über Leben und Tod. Jeder achtete ohne Zweifel auf das, was nun geschehen werde. Was sprach JEsus da? „Jüngling, ich sage dir, stehe auf!"

30. Zu wem sprach JEsus so? Zu dem Toten sprach JEsus so.

31. Was befahl ihm JEsus? Er solle aufstehen.

32. Was tat der Tote? Er richtete sich auf und fing an zu reden.

33. Was hatte sich auf JEsu Wort mit dem erstarrten Leib wieder vereinigt? Die Seele hatte sich mit dem Leib vereinigt.

34. Mit welchen Worten bat der Prophet Elias Gott, daß die Seele eines Kindes wieder zu ihm käme? „HErr, mein Gott, laß die Seele dieses Kindes wieder zu ihm kommen."

35. Was tat Gott auf Elias Bitte? Er ließ die Seele des Kindes wieder zu ihm kommen.

36. Das tat Gott durch Elias. Wer vereinigte die Seele des Jünglings mit dem erstarrten Leib? Das tat JEsus selbst.

37. Welches Wort zeigt dies? Das Wort „ich" zeigt es.

38. Hätte Elias das Kind auch so erwecken können? Nein, das konnte er nicht.

39. Elias war ein mächtiger Prophet, aber JEsus war mehr. Er konnte von sich sagen: „Ich bin die Auferstehung und das Leben.“ Was kann er dem Toten geben, ebenso wie der Vater? Das Leben kann er geben.

40. Wer konnte das nicht? Elias konnte das nicht.

41. Welcher Unterschied ist in der Erweckung des vorgenannten Kindes und des Jünglings? Elias brachte sie durch fremde Macht zustande, JEsus aus eigener Macht.

42. Welches Wort Gottes sagt, daß der Sohn die Toten erweckt wie der Vater? „Wie der Vater die Toten erwecket“ ꝛc.

43. Was muß der Sohn dann sein, ebenso wie der Vater? Er muß Gott sein.

44. Die Totenerweckungen sind der stärkste Beweis für Christi Gottheit. Wen hat Gott der Sohn in Nain lebendig gemacht? Er hat einen Jüngling lebendig gemacht.

45. Wer war Augenzeuge? Viel Volks war Augenzeuge.

46. Das Volk wollte den Toten zu Grabe tragen, und siehe! was tut der Tote auf JEsu Befehl? Er richtet sich auf und fängt an zu reden.

47. Wie war der Erweckte nicht, da er die Kraft hatte, sich aufzurichten und zu reden? Er war nicht schwach.

48. Was hat er mit dem Leben zugleich durch JEsu Wort bekommen? Er hat Kraft bekommen.

49. Durch welche Worte hat JEsus dem Jüngling Leben, Kraft und Gesundheit verliehen? Durch die Worte: „Jüngling, ich sage dir, stehe auf!“

50. Was geschah, wenn dort der Hauptmann zu seinem Knechte sprach: „Gehe hin! Komm her! Tue das!“? Wenn er sagte: „Gehe hin“, so ging sein Knecht, „Komm her“, so kam er, „Tue das“, so tat er's.

51. Warum konnte er auf Gehorsam rechnen, wenn er befahl? Weil er Hauptmann war.

52. Was sprach der Hauptmann zu JEsu, wie ich zu Anfang dieser Geschichte sagte? „HErr, sprich nur ein Wort, so wird mein Knecht gesund.“

53. Warum, glaubte er, sei eine solche Kraft in JEsu Wort? Weil er JEsum für Gottes Sohn hielt.

54. Ja, was hat JEsus in Nain mit seinem Wort getan? Er hat einen Toten erweckt.

55. Welchen Eindruck machte die Totenerweckung auf das Volk? Es kam sie alle eine Furcht an.

56. Was sagte das Volk von JEsu? „Es ist ein großer Prophet“ ꝛc.

57. Wer war z. B. im alten Testament ein großer Prophet in Israel? Elias war ein großer Prophet.

58. Wen wollte das Volk dem Elias oder einem andern großen Propheten gleichstellen? JEsum wollte es ihnen gleichstellen.

59. JEsus war aber mehr als ein Prophet. Was war er? Er war und ist Gottes Sohn.

60. Wo erzählte man von dem Wunder, das bei Nain geschehen war? Man erzählte davon im ganzen jüdischen Lande und in allen umliegenden Ländern.

61. Auch wir hören dieses Wunder JEsu zur Stärkung unsers Glaubens. Wovon soll es uns überzeugen? Es soll uns überzeugen, daß JEsus Gottes Sohn ist.

62. Gläubig rufen wir aus: „Du bist wahrlich Gottes Sohn!" Wann wird Christus abermals beweisen, daß er Macht hat, Tote zu erwecken? Das wird er am jüngsten Tage tun.

63. Was werden dann alle Toten auf Christi Wort tun? Alle Toten werden auferstehen.

64. In welchem Artikel bekennen wir die Auferstehung des Fleisches? Im dritten Artikel.

Mit dem gläubigen Dichter Heermann wollen wir zum Schluß JEsum bitten:

Wenn du an jenem Tag
Die Toten wirst aufwecken,
So tu auch deine Hand
Zu meinem Grab ausstrecken,
Laß hören deine Stimm
Und meinen Leib weck auf,
Und führ ihn schön verklärt
Zum auserwählten Hauf. (Lied No. 281, 8.)

H. F. Ahrens.

Wie und wann sind Wiederholungen am nutzbringendsten?

oder:

Wie Theobald Weiß bei Theophil Braun das Repetieren lernte.

Von ihm selbst erzählt.

(Auf Beschluß der New York- und New England-Lehrerkonferenz eingesandt.)

In mitternächtlicher Stille saß ich an meinem Schreibpulte. Vor mir lag ein berghoher Stoß von Aufsatzheften, die ich eben zum größten Teil bereits korrigiert hatte. Die rote Flut hatte sich dabei in Strömen über die Arbeiten der Schüler ergossen, und infolgedessen drohte in meinem Tintenfasse eine gänzliche Ebbe. Wer mich bei meiner Arbeit hätte beobachten können, der hätte wohl mit geringer Modifikation des Dichterworts mit Fug und Recht ausrufen dürfen:

Und was er sinnt, ist Wut;
Und was er schreibt, ist Blut;

denn ab und zu legte sich meine Stirn in Falten, und meine Augen sprühten Feuer, wenn ich die Entdeckung machen mußte, daß Schüler mit leichtfertiger

Hintanſetzung meiner wiederholt gegebenen Regeln die abſcheulichſten Fehler gemacht hatten. Im Geiſte dachte ich dieſem und jenem der Rangen ein der Größe des „Verbrechens“ angemeſſenes Quantum ungebrannter Aſche oder ein anderes der vielen pädagogiſchen Korrektionsmittel zu. Geriet mir ein beſonders flagranter Verſtoß gegen die Regeln der Grammatik oder der Orthographie in die Quere, ſo kam der aufwallende Zorn auch wohl in Worten und ſonſt zum Ausdruck.

„Warte!“ hieß es da. „Dir werde ich's einſtreichen. Du unaufmerkſamer Peter! Du Träumer! Erſt vor etwa vier Wochen hörten wir, daß das ‚das‘, das für ‚welches‘ ſteht, mit einem Schluß-s zu ſchreiben, ſonſt aber ‚daß‘ zu ſetzen iſt, und dieſer Bengel hat's gerade umgekehrt! Du Schlingel!“ Und dabei fuhr meine nervige Fauſt mit ſolcher Wucht auf die Tiſchplatte nieder, daß das Pult bis ins Innerſte erzitterte. Auch meine teure Ehehälfte, die aller freundlichen Vorſtellungen ihrerſeits, ich möchte mich doch der mir ſo nötigen Ruhe überlaſſen, überdrüſſig geworden war, hatte ſich bereits Morpheus' Armen übergeben. Sie fuhr wie vom Blitz getroffen empor und rief mit ängſtlicher Miene aus: „Was war das? Hat's gedonnert?“

„Ach was, Schatz! Du haſt dich wohl geirrt“, erwiderte ich nicht ohne gelinden inneren Vorwurf, und meine Gattin ſank, nachdem ſie mich nun wohl zum zwölften Male gebeten hatte, ich möchte meine Arbeit einſtellen, zurück in die Kiſſen.

Ich aber fuhr fort zu ſtreichen, zu verbeſſern, zu zenſieren und zu notieren, bis ich auch das letzte Heft beiſeitelegen konnte.

Nochmals warf ich einen Blick auf den Zettel, worauf ich die Namen der Miſſetäter, die ich bei gelegener Zeit vorzunehmen gedachte, ſowie die am häufigſten vorgekommenen Fehler, die ich in der Klaſſe beſprechen wollte, aufnotiert hatte. Ein tiefer Seufzer entrang ſich meiner ſorgenſchweren Bruſt.

„Der Fehler ſind zu viele. Hier muß Wandel geſchafft werden!“ äußerte ich mißmutig im Selbſtgeſpräch und löſchte mein Licht aus, um mein Nachtlager aufzuſuchen. Beim Auskleiden fiel ein Brief aus meiner Taſche, der mir im Laufe des Tages zugegangen war, den ich aber in der Hitze des Gefechtes ungeöffnet eingeſteckt hatte. Ich zündete meine Lampe wieder an, um Einſicht zu nehmen. Ich las, und das Maß meiner inneren Zerknirſchung war nun voll. Der Brief lautete etwa, wie folgt:

„Werter Herr Lehrer!

„Da bei meinem Karl, ſeit er vor Jahresfriſt die Volksſchule verlaſſen hat und bei Ihnen eingetreten iſt, faſt ſo gut wie kein Fortſchritt zu verzeichnen iſt, ſo ſehe ich mich genötigt, meinen Sohn zurück in die Volksſchule zu ſenden. Ich vermißte hauptſächlich den Unterricht in der Naturlehre; wenigſtens ſtand auf der Zeugniskarte meines Jungen nie eine diesbezügliche Zenſur.

„Achtungsvoll

„Sebaſtian Fortſchritt.“

Ich nahm den Zettel mit dem Verzeichnis des „Sündenregisters" meiner Schüler nochmals zur Hand und betrachtete es sinnend. Schon war ich geneigt, im allgemeinen wie in den speziellen Fällen ein gelinderes Urteil zu fällen, hatte ich doch soeben auch Prügel bekommen, und Leidensgefährten haben bekanntlich Mitleid miteinander. Ja, ehe ich mich niederlegte, hatte ich bereits die Verantwortung für einen Teil der angeblichen Verbrechen meiner Pflegebefohlenen auf mein eigenes Schuldkonto gesetzt. Auch erinnerte ich mich, daß der Herr Pastor vor einiger Zeit, als ich ihm bei Gelegenheit seiner Inspektion der Schule die Aufsätze vorlegte, die Bemerkung hatte fallen lassen: „In diesem Stücke dürfte es besser werden."

Es brach sich bei mir, je länger ich nachsann, desto mehr die Überzeugung Bahn, daß „etwas faul sein müsse in Dänemark", und daß ich mich der Verantwortlichkeit für die mangelhaften Leistungen meiner Schüler nicht gänzlich entziehen könne.

Doch der Mensch hat bekanntlich die natürliche Tendenz, daß, wenn das Bewußtsein einer Schuld in ihm erwacht, er sich stets weißzuwaschen sucht. So fing auch ich an, mich zu entschuldigen, indem ich die verschiedenen Gründe, die auf meine prekäre Lage ein möglichst günstiges Licht fallen lassen konnten, an meinem Geiste vorbeidefilieren ließ.

„Bereite ich mich nicht sorgfältig auf die Unterrichtsstunden vor?" rief der Pharisäer in meiner Brust. Und daß ich es mit den Korrekturen der Schülerarbeiten genau nahm, dafür hatte der heutige Tag Belege genug geliefert. Auch schmeichelte ich mir, daß ich es mir angelegen sein ließ, den Schwachbegabten selbst außer der Schulzeit nachzuhelfen. Kurz, ich hatte meiner Meinung nach alles mögliche getan, um das mir gesteckte Ziel zu erreichen und so meiner Aufgabe gerecht zu werden.

Doch das Nebelbild meiner Selbstgefälligkeit und Selbstgerechtigkeit löste sich bald in nichts auf; denn ich erkannte, daß ich es mit der vermeintlichen Sorgfalt nicht immer so genau wie möglich genommen hatte. Ich faßte daher den Entschluß, künftig genauere Vorbereitungen als bisher zu machen, sorgfältiger zu korrigieren und in meinem Urteil über etwaige Vergehen und Fehler meiner Schüler größere Milde walten zu lassen. Nachdem ich noch zu Gott um Rat, Kraft und Ausdauer in meinem schweren Berufe geseufzt hatte, schlossen sich meine müden Augen.

Am folgenden Tage hatte ich genügend Zeit, über meine Lage nachzudenken und weitere Pläne zu machen, da gewisser Umstände halber die Schule an dem Tage, einem Freitage, geschlossen war. Die Naturlehre mußte noch irgendwo untergebracht werden, und ich suchte auf dem Stundenplan nach einem Schlupfwinkel für die verschiedenen „-ologien". Doch die „-ologien" sind nicht sofort auf den Stundenplan gekommen, und zwar aus folgenden Gründen.

Es war nämlich mit der Frühpost von meinem Freunde Braun in Z. ein Schreiben eingetroffen, das eine Einladung an mich enthielt, ich möchte,

da ich gerade frei sei, ihn doch einmal besuchen und, wenn es mir beliebte, bei ihm „Visitation" halten.

Was hätte mir Angenehmeres passieren können! Ich schickte mich sofort an, der Einladung Folge zu leisten. Braun war weit über die Grenzen von Z. als tüchtiger Schulmann bekannt. Ich versprach mir von meinem Besuch bei ihm daher nicht wenig. Auch nahm ich mir vor, meinem Amtsnachbar, den ich als vertrauenswürdigen Mann kennen gelernt hatte, mein Herz auszuschütten.

Eine Fahrt von zwei Stunden brachte mich an mein Ziel. Etwa eine halbe Stunde vor dem Beginn des Nachmittagsunterrichts näherte ich mich der Schule, und es fiel mir eine für diese Tageszeit ungewohnte Stille auf. Ich trat in den Schulhof und bemerkte zu meinem nicht geringen Staunen, daß eine nur verhältnismäßig geringe Anzahl Kinder sich auf dem Spielplatze tummelte. Es waren, wie ich später erfuhr, die Schüler der Unterklasse, der eine Lehrerin vorstand. Bald fesselte eine Schar Mädchen, die zu zweien Arm in Arm einherschritt, meine Aufmerksamkeit.

Ich wartete, bis sie näher kamen, und sagte dann, indem ich freundlich grüßte: „Guten Tag, Kinder! Was sind das für schöne Geschichten, die ihr da lest?"

Verwundert blickten die Kinder erst mich und dann einander an, bis eine der Beherzteren halb vorwurfsvoll erwiderte, indem sie das Buch, das sie in der Hand hatte, in die Höhe hielt: „Das ist unser 'Language Book'."

„Englisches Sprachbuch", korrigierte ich, freundlich lächelnd, und klopfte der Wortführerin zutraulich auf die Schulter.

"Language Book! Language Book!" klang mir's in den Ohren. Ich nahm ein Buch und betrachtete es von allen Seiten. „In der Mittagsstunde studieren hier die Kinder Grammatik? So etwas habe ich noch nicht erlebt", dachte ich. Mich bei den Kindern nach der Ursache ihres auffallenden Fleißes erkundigend, wurde mir die Antwort: „O, wir haben heute nachmittag 'written review of the verb'." „Schriftliche Wiederholung des Verbums", wiederholte ich leise. Und das Wort Wiederholung, das ich soeben wiederholt hatte, ließ gleichsam einen herben Nachgeschmack in meinem Munde zurück, ähnlich wie bittere Medizin, die einer zu nehmen gezwungen ist.

Ich betrat das Schulzimmer, um hier auf das Eintreffen des Lehrers, der noch nicht vom Mittagstisch zurückgekehrt war, zu warten. Da sah ich die große Mehrzahl der Knaben sitzen, das sorgenschwere Haupt auf die Hand gestützt und alle in den Inhalt ihres "Language Book" vertieft. Ich ging auf einen der größten zu und fragte: „Hast du auch ‚Wiederholung'?"

„Ja", lautete die melancholische Antwort.

„Wie viele Abteilungen sind in diesem Zimmer?"

„Drei."

„In welcher Abteilung bist du?"

„In der zweiten."

„Und in welcher bist du?" wandte ich mich an einen kleinen Knirps in der hintersten Bank.

„In der dritten", flötete der im Fistelton.

„Hast du auch das Wiederholen?"

Statt eine Antwort zu geben, verschwand er grinsenden Antlitzes unter seinem Pulte.

„Wissen Sie", ergriff der zuerst Angeredete das Wort, „die dritte Abteilung hat eigentlich 'test', aber wir in der zweiten Abteilung müssen auch mitmachen."

„Also, wenn eine Klasse einen Abschnitt in der Grammatik absolviert hat, und der Herr Lehrer stellt ein schriftliches Repetitionsexamen an, so ist die nächst höhere Klasse gehalten, das mitzuschreiben?" fragte ich, um mich genau zu informieren.

„Ja! Ja!" antwortete mein Gewährsmann, sichtlich erfreut darüber, daß ich es so bald kapiert hatte.

„Ist das aber nicht ein feines Disziplinarmittel?" dachte ich. „Das wirkt ja wie ein zweischneidiges Schwert. Jetzt ist mir der Wissensdrang der Kinder erklärlich. Die Schüler der höheren Abteilung wollen sich ohne Zweifel nicht von denen aus der unteren überbieten lassen, und Abteilung III will wenigstens, wenn möglich, der zweiten Abteilung gleichkommen."

Jetzt fiel es mir wie Schuppen von den Augen: Im Wiederholen hatte ich es fehlen lassen.

Unser alter ehrwürdiger Dozent an der Hochschule pflegte uns, wenn wir die zweite Deklination mit der vierten verwechselten, oder eine der interessanten Regeln, die Ausnahmen betreffend, verschwitzt hatten, in rhetorisch-deklamatorischem Tone die lateinische Regel in Erinnerung zu bringen: Repetitio est mater studiorum. Es war uns dies damals eine schönklingende Phrase, der wir weiter keine Bedeutung beimaßen, als daß wir sie zur Kurzweil tongetreu nachleierten.

Es gibt wohl keinen Lehrer, der nicht wenigstens die pädagogische Regel kennt: „Wiederholung ist die Mutter des Wissens", und doch geht es den meisten, wie es mir erging: sie vergessen sie, in ihrem rastlosen Streben, vorwärts zu kommen.

Ich fing schon an, in gehobener Stimmung der Zukunft entgegenzuschauen, nachdem ich den Krebsschaden in meiner Lehrweise erkannt hatte. Das ist bekanntlich der erste Schritt zur Besserung, daß man seine Fehler einsieht. Ich war überzeugt, Kollege Braun hatte noch andere Kunstgriffe im Wiederholen, und ich war auf sein Erscheinen erklärlicherweise höchst gespannt.

Meinen Entschluß, mich meinem Kollegen zu eröffnen, hatte ich bereits in Wiedererwägung gezogen, da ich selbst schon erkannte, in welchem Stück es mir in meinem Unterricht am meisten fehlte, und also der Punkt für meine heutigen Beobachtungen in den rechten Fokus gerückt worden war.

Als Braun erschienen war und mich freundlich begrüßt und herzlich willkommen geheißen hatte, erklärte er mir lächelnd: „Ich werde dich bis zum Schluß der Schule völlig ignorieren und in gewohnter Weise meine Arbeit verrichten. Wir haben heute Wiederholung des Verbums."

„Ja", erwiderte ich etwas verlegen, setzte aber, um meine Verlegenheit hinter der Maske erkünstelter Bravour zu verbergen, hinzu: „Das habe ich bereits von den Kindern in Erfahrung gebracht. Wiederholung ist ja bekanntlich die Mutter des Wissens."

Nachdem auf ein gegebenes Zeichen die Kinder ihre Plätze eingenommen hatten, öffnete Braun einen besonderen Schrank, sein "tool chest", wie er es nannte, und zog aus Fach 6, No. 7, ein kleines Päckchen beschriebener Blätter hervor, von denen er mir eins überreichte, die übrigen aber an die Examinanden verteilte. Es waren die zu beantwortenden Fragen über das Verbum. Braun hatte, wie er mir später erzählte, in allen Unterrichtsfächern für jeden Lehrabschnitt zwei Serien Wiederholungsfragen ausgearbeitet, die er abwechselnd benutzte. In einem Jahre kam Serie A, im nächsten Serie B an die Reihe.

Die Kinder nahmen die ihnen übergebenen Zettel zur Hand und ließen ihre Blicke ängstlich forschend über den Inhalt gleiten. Doch bald erhellte sich ein Gesicht nach dem andern. „Das können wir ja!" dachte ohne Zweifel die Mehrzahl. Nur ab und zu bemerkte ich einen oder den andern, der die Stirn runzelte und am Federhalter lutschte. Fast hätte ich mich versucht gefühlt, dem Betreffenden zuzurufen: „Ja, mein lieber Renatus, Michel oder Hans, du warst wohl faul? Merkt euch: Wiederholung" ꝛc.

Doch der Unterricht in der Oberabteilung, der eben begonnen hatte, zog meine Aufmerksamkeit an.

"Our last lessons were on the use and structure of sentences. The lesson to be prepared to-day treats of the adverbial clause", sagte der Lehrer und reichte mir ein Buch. Ich dachte: „Braun, du bist aber doch höchst konsequent inkonsequent." Denn nach der mir gegebenen Erklärung, hatte ich diese Aufmerksamkeit und Artigkeit kaum von ihm erwartet. Bestärkt wurde ich in dem Glauben an seine Inkonsequenz, als er folgendermaßen zu fragen begann: "But before we proceed, let me ask you: What is a sentence? What is a simple sentence? What may the subject of a simple sentence be? Illustrate! Illustrate! Give a sentence with an infinitive phrase used as the subject. What is a compound sentence? Name the principal conjunctions used in compound sentences. What is a complex sentence? Explain the difference between a clause and a phrase. Name the different kinds of subordinate clauses. Define a noun clause, an adjective clause."

Die Mehrzahl der Kinder wußte prompt Rechenschaft zu geben. Auch wurden einige Sätze analysiert, wobei es sich zeigte, daß die Kinder nicht nur die Definitionen geben, sondern auch mit Verständnis die Sätze zerlegen konnten.

"As already mentioned, we shall now prepare lesson 145 treating of the adverbial clause", fuhr der Lehrer fort. "What is an adverb? Name the different kinds of adverbs. Give an adverb of place. What is its particular function? We shall now speak of the adverbial clause of *place* first." Dann ſchrieb der Lehrer an die Tafel: "Warren fell here. Warren fell where I stand." "Name the adverb of place in sentence *one*. Read sentence two. What did I use instead of the adverb of place in sentence *one?*—That is a clause, and since it takes the place of an adverb of *place*, it is called an *adverbial clause*."

In ähnlicher Weiſe wurden andere Sätze erklärt und analyſiert. Nachdem die Aufgabe von den Kindern kapiert war, mußte die im Buche gegebene Übung ſchriftlich gemacht werden. Braun aber beobachtete ſtreng die arbeitenden Klaſſen, damit niemand verſucht würde, mit einem fremden Kalbe zu pflügen oder unſauber zu arbeiten. Als ich einmal Miene machte, ihm etwas zuzuflüſtern, hielt er ſtillſchweigend, aber freundlich lächelnd den Finger in der bekannten bedeutungsvollen Weiſe vor den Mund. Er wollte die Kinder nicht geſtört haben, und dieſe tätige Stille war wohltuend. Hin und wieder mußten einige der chroniſchen Frageſteller abgefertigt werden, ſonſt herrſchte Ordnung und daher Ruhe. Man merkte, hier in dieſer Schule wehte eine erfriſchende, geiſtbildende Atmoſphäre.

Als die Pauſe angebrochen war, ging ich dem Herrn Präzeptor wegen der Inkonſequenz zu Leibe, indem ich ſagte: „Du haſt mir zu lieb doch etwas getan und mich alſo nicht ſo ganz und gar ignoriert."

„Und das wäre?" fragte Braun pikiert.

„Nun, du haſt deine Kinder mir zu lieb paradieren laſſen. Und ich muß ſagen, ſie machen dir alle Ehre."

„Tut mir leid, daß du den Eindruck bekommen haſt. Dieſelben Fragen wären geſtellt worden, wenn fünfzig Meilen dich und mich getrennt hätten. Ich nahm heute, da die andern Klaſſen anderweitig beſchäftigt waren, die Gelegenheit wahr, etwas weiter auszuholen. Doch das tue ich bei ähnlichen Gelegenheiten immer. Daß ich das Umſtandswort repetierte und dann die Vorbereitung der neuen Aufgabe in Angriff nahm, geſchah lediglich deswegen, weil ich an etwas Bekanntes anknüpfen und von dieſem zu dem Unbekannten übergehen wollte."

„Heute", ergriff ich wieder das Wort, „brachten es die Umſtände mit ſich, daß du Muße hatteſt, eine weit zurückgreifende Wiederholung anzuſtellen; aber findeſt du ſonſt Zeit dazu?"

„Ja, ich nehme mir die Zeit; denn ohne gründliche, öftere Wiederholungen von Tag zu Tag, von Woche zu Woche weiterzuhaſten, heißt einfach Waſſer im Sieb tragen wollen. Der Unterrichtsſtoff wird dann vielleicht verſchlungen, aber nicht verdaut, und ſomit wird er nicht bleibendes Eigentum der Kinder. Doch aus deiner Frage ſchließe ich, daß es dir wohl an Zeit

zur Repetition mangelt. Was steht denn alles auf deinem Lehr- und Stundenplan?"

Da hatte ich die Bescherung. Was ich verhehlen wollte, mußte nun doch an den Tag kommen. Da half nichts; denn Braun hatte mich durchschaut. Ich gab den gewünschten Bescheid, fügte auch hinzu, daß ich beabsichtigte, meinen Stundenplan umzuarbeiten, um ihm einige „-ologien" einzupfropfen.

Braun machte heftige abwehrende Bewegungen mit der Hand. „Laß dich warnen!" rief er. „Gerade weil den öffentlichen Schulen unsers Landes so vielerlei aus allen möglichen Wissensgebieten aufgebürdet wird, muß natürlich die so nötige Wiederholung zum großen Schaden der Schüler unterbleiben. Nach einem System zu arbeiten, ist in den meisten Fällen gut; aber ein System kann zum Übel werden. In den öffentlichen Schulen sind die Lehrerinnen gezwungen, das vorgeschriebene Arbeitspensum zu bewältigen. Der Prinzipal sieht darauf, daß der Lehrkursus streng befolgt wird, denn er ist dem Schulrat Rechenschaft schuldig. Letzterer aber, der sich oft aus Männern zusammensetzt, denen jegliches Verständnis für die Kunst des Unterrichtens abgeht, setzt allerlei 'fads' auf den Lehrplan. Da hierdurch die Zeit für die Wiederholung beschnitten wird, so ist in vielen Fällen als unausbleibliche Folge Pfuscharbeit das Resultat. Nein, unterrichten wir nicht vielerlei, sondern weniges viel und wiederholen wir tüchtig, so kann der Erfolg nicht ausbleiben."

„Aber wenn man drauf besteht, daß die verschiedenen Branchen der Naturlehre auf dem Stundenplan vertreten sein sollen?" wagte ich einzuwenden.

„Nun, in einer mehrklassigen Schule mag, solange den Hauptfächern, Religion, Rechnen, Lesen, Schreiben, Geographie und Geschichte, kein Abbruch geschieht, auch einem systematischen naturgeschichtlichen Unterricht Rechnung getragen werden. Aber — doch, da will ich dir etwas erzählen, was dir vielleicht ein Lächeln abnötigen wird. In unserer Schule wird gelehrt: Physiologie, Zoologie, Mineralogie, Ornithologie, Astronomie und meinetwegen auch Geologie. Und —"

„Halt!" rief ich aus, „das kann nicht dein Ernst sein."

„Gewiß!" entgegnete Braun kaltblütig. „Schau her!" Dabei nahm er der Reihe nach ein deutsches Lesebuch, ein englisches Lesebuch, Language Lesson, Geography ꝛc. zur Hand und fuhr fort: „Hier ist ein Stück Zoologie, dort ein Brocken Mineralogie. Hier ist die Physiologie vertreten und dort ist eine Anzahl Stücke, die in den Rahmen der Ornithologie gehört."

„Wie steht es aber hier mit der Wiederholung?" fragte ich wieder; „denn was gelehrt wird, sollte doch auch wiederholt werden."

„Das kann auch hier geschehen. Der Stoff aus dem Lesebuch, wie auch aus der Geschichte und der Geographie kann mit gutem Erfolg zu Aufsätzen verwandt werden, und das ist die denkbar beste Art der Wiederholung. Außerdem stelle ich, was den Unterricht in der Naturlehre betrifft, auch darin eine besondere Repetition an. Ich habe mir einen kurzen Auszug gemacht, der

das Wesentliche aus genanntem Fache enthält. Dies diktiere ich alljährlich, und dann folgt nach nochmaliger Besprechung eine schriftliche Wiedergabe."

Zum Glück klingelte es, denn ich war stumm. Der Unterricht begann. Es war Geographiestunde. In der vorhergehenden Lektion war die Behandlung des Staates Massachusetts zum Abschluß gekommen. An der Hand geschickt gestellter Fragen seitens des Lehrers wurden die Hauptdata nochmals ins Gedächtnis zurückgerufen. Dann kam Connecticut an die Reihe. In gedrängter Kürze gab der Lehrer ein kurzes Resumé der Geschichte des Staates, von seiner Ansiedlung bis jetzt, indem er die Kinder veranlaßte, das, was sie aus der Geschichtsstunde wußten, frei zu reproduzieren. Diesem fügte er einiges wenige hinzu und rief mir dann zu: „Das nannte der Professor Unterricht in konzentrischen Kreisen."

Was er damit sagen wollte, wußte ich sofort. Es war mir diese Art der Wiederholung, da man in den Geschichtsunterricht die Geographie mit einflicht, und umgekehrt, ja nicht neu; doch war mir die Bedeutung des Ausdrucks „konzentrisch" nie so klar geworden wie jetzt.

Nach der Geographiestunde wurde gesungen. An der tragbaren Wandtafel, die nun nach vorn gebracht wurde, standen von der letzten Stunde her einige Treffübungen, die kurz wiederholt wurden. Hierauf schrieb der Lehrer zwei weitere Übungen von je einer Zeile an. Nach stattgefundenem Einüben wurden einige der vorhergelernten zweistimmigen Lieder zu Gehör gebracht. Dies alles nahm etwa ein Drittel der für das Singen festgesetzten Zeit in Anspruch, und es konnte nun das Einüben eines weiteren Liedes in Angriff genommen werden.

Nach Schluß der Schule erklärte mir Braun, daß er gewöhnlich die schriftlichen Wiederholungsaufgaben sofort korrigiere, und lud mich ein, ihm, falls ich Lust hätte, dabei behilflich zu sein. Ich willigte ein, mußte mich aber wundern, daß er mir so viel Vertrauen schenkte. Ich hätte es einem andern kaum erlaubt, mir so in die Karten zu schauen. Doch Braun war ohne Zweifel seiner Sache gewiß. Wir arbeiteten so zusammen, daß er korrigierte und ich die Zensuren in ein Büchlein eintrug, das neben dem Namenverzeichnis sämtlicher Schüler folgende Rubriken aufwies: Subject, Number, Date, Standing, General Average of Class.

Der Durchschnitt der Leistung stellte sich diesmal auf 80 Prozent. Braun schlug in einem ebenso eingerichteten Buche vom vergangenen Jahre nach, um den Stand der Klasse mit dem der letztjährigen zu vergleichen. Ein gefälliges, zufriedenes Lächeln glitt über das sonst meistens ernste Gesicht. „Die diesjährige Klasse ist der letztjährigen um drei Wochen voraus, auch ist der Durchschnitt um 10 Prozent höher", ließ Braun sich vernehmen.

„Aus welchem Grunde schreibst du das alles so genau auf?" fragte ich.

„Das will ich dir erklären", wurde mir zur Antwort. „Hätte die Klasse als solche nur 50 Prozent der Fragen richtig beantwortet, so wäre eine nochmalige Repetition vorgenommen worden."

„Als ich hier heute eintraf, war ich nicht wenig frappiert über den Fleiß deiner Kinder. Fürchtest du nicht, daß die Schüler durch die Zensuren zu solchem Eifer angespornt werden? Wird nicht dem Ehrgeiz Vorschub geleistet?" wandte ich ein.

„Die Gefahr, die du angedeutet hast, ist allerdings bei meinem Verfahren nicht ganz ausgeschlossen", bekannte Braun. „Doch suche ich der Triebfeder die rechte Richtung zu geben. Ich leite die Kinder an, aus der Zensur zu erkennen, inwieweit sie ihre Pflicht erfüllt haben. Wer 90 Prozent der Fragen beantworten könnte und hat nur 70 als Zensur, der soll wissen, daß er sich einer Unterlassungssünde schuldig gemacht hat. So kann es auch vorkommen, daß ein Schüler, dessen Leistungen mit 60 Prozent zensiert sind, zu hören bekommt: ‚Du hast diesmal deine Sache besser gemacht, als ich erwartet hatte.'"

„Du nimmst mir's gewiß nicht übel", ergriff ich wieder das Wort, „daß ich zu meiner eigenen Information einen andern Punkt berühre. Ist nicht das Wiederholen nach der Schablone geisttötend und daher im allgemeinen in der Lehrerwelt verpönt?"

„Ja", entgegnete Braun, „wenn nur mechanisch unterrichtet und mechanisch wiederholt wird, so ist das allerdings verwerflich. Doch wenn du die Fragen über das Verbum genau geprüft hast, so wird dir's gewiß nicht entgangen sein, daß, wo es anging, an das Urteil des Kindes appelliert wurde. Ferner weiß jeder Lehrer, daß das Mechanische im Unterricht auch seine Berechtigung hat, wenn es gilt, gewisse Formen einzuüben oder dem Gedächtnisse des Schülers ein gewisses Quantum grundlegenden Wissensstoffes einzuprägen. Damit das Kind infolge solcher Übungen nicht ermüdet, sondern sein Interesse für den Unterricht lebendig bleibt, sollten häufig Wiederholungen angestellt werden, die den Kindern nicht als solche erscheinen, wie das bei dem Unterricht in konzentrischen Kreisen geschieht, wo bei der Geographie, wie heute nachmittag veranschaulicht wurde, z. B. Geschichte repetiert wird. So schließt der Leseunterricht zumeist eine Repetition aller Lehrfächer in sich. Im Rechenunterricht kommt allerlei Sachunterricht vor. Es lernen die Kinder Altes und Neues zusammen, und zwar mit Interesse.

„Bei der Vorbereitung irgend einer neuen schriftlichen Aufgabe, besonders in der Grammatik, ziehe ich auch, wo immer tunlich, die nächst höhere Klasse mit heran. Es gibt den Kindern Mut, wenn sie sehen, daß sie die Aufgaben, die ihnen vor Jahresfrist so schwer wurden, nun verhältnismäßig leicht lösen können. Kommt, nachdem in der Rechenstunde die dritte Klasse vorgerechnet hat, die zweite Klasse, der z. B. 'carpeting' zu erklären ist, an die Reihe, so heißt es: 'First class, pencils down, attention, please!' Ist die Rechenart erklärt, so nimmt Klasse I ihre eigene Arbeit wieder auf."

Gerade im Rechnen hatte Braun ein sorgfältig geplantes Wiederholungspensum ausgearbeitet. Da war auf der Schlußseite einer Rechenart immer angegeben wie folgt: For drill and review examples see:

Supplementary Problems, Nos. so and so; and after that take Test No. so and so. War das Ergebnis des "Review Test" nicht befriedigend, so wurde ähnlich verfahren wie bei der Grammatik: es folgte eine nochmalige gründliche Repetition. Denselben Gang schlug Braun auch in allen andern Fächern ein.

Beim Lesen kam gewöhnlich auf je zehn Lektionen eine Wiederholungsstunde, während welcher die gelesenen Stücke kursorisch repetiert wurden. "Spelling" wurde auf die Weise wiederholt, daß jeden Freitag die im Lauf der Woche gelernten Wörter nach Diktat niedergeschrieben wurden, worauf die Kinder einander die Fehler anstrichen und dann korrigierten. Monatlich traf er eine Auswahl von etwa fünfzig Wörtern, die er den Kindern diktierte. Dies erforderte eine gründliche Vorbereitung seitens der Kinder. Die Liste wurde, nachdem sie von den Schülern selbst korrigiert und mit dem Namen des Korrektors, der Korrektur und der Angabe des Prozentsatzes der korrekt buchstabierten Wörter versehen worden war, dem Lehrer zu nochmaliger Durchsicht eingehändigt. Fand es sich nun, daß der Korrektor versäumt hatte, einen Fehler anzustreichen, so wurde ihm so und so viel von seiner Zensur in Abzug gebracht.

Beim Memorieren verfuhr Braun folgendermaßen. Waren zwei Verse eines Liedes gelernt und es sollten in der folgenden Stunde der dritte und vierte Vers hergesagt werden, so wurden gleichzeitig die beiden ersten repetiert, so daß jedes Kind einen Vers der Repetitionsaufgabe und einen der neuen Aufgabe aufsagte. War z. B. dem Christian Vers 2 und 3 zugekommen, so mußte Gottlieb Vers 4 und 1 wiedergeben. Das schien mir sehr praktisch, daher nahm ich mir's ad notam. Daß am Schluß des Liedes dasselbe als Ganzes nochmals aufgegeben wurde, versteht sich von selbst. War ein Termin zu Ende, so mußte das ganze Liederpensum nochmals wiederholt werden.

Beim Aufsagen der Sprüche war der modus operandi folgender. Der Spruch von der letzten Stunde wurde im Chor aufgesagt. Hierauf repetierten vier Kinder den neuzulernenden Spruch, und das fünfte Kind mußte die Wiederholungsaufgabe wiedergeben; und so ging es durch die Klasse. Zuweilen ließ Braun, um Zeit zu sparen, den zu wiederholenden Spruch oder Liedervers aus dem Gedächtnis aufschreiben. Die periodische Wiederholungslektion blieb natürlich auch bei den Sprüchen nicht aus.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte und im Katechismus erfordert ganz besonderen Fleiß. Er ist ohne Zweifel darum so schwer, weil der natürliche Mensch von göttlichen Dingen nichts wissen will. Ich stimmte daher mit Braun voll und ganz überein, als er hervorhob, daß gerade, was diese Fächer betreffe, eine sorgfältige, oftmalige Wiederholung höchst nötig sei.

Im Katechismus hatte auch ich stets am Schluß eines längeren Abschnittes eine kurze Wiederholung folgen lassen. In der biblischen Geschichte ließ Braun jede zehnte Stunde eine Repetitionsstunde sein. Auch hier stellte er vierteljährlich ein schriftliches Examen an.

Dieser Gedankenaustausch hatte teils nach der Schule, teils während der Abendmahlzeit stattgefunden. Nach aufgehobener Tafel mußte ich sofort meine Heimreise antreten. Mit kräftigem, dankbarem Handschlag verabschiedete ich mich von Braun und steuerte dem Bahnhofe zu. Etwa eine Viertelstunde später führte mich der Zug im Fluge an der Behausung meines Freundes vorbei. Ich sah ihn im Garten beschäftigt. Das „Amtskleid" hatte er bereits mit seiner Arbeitsmontur vertauscht; denn er war, wie ich wußte, eben im Begriff, die ersten Erbsen zu pflanzen. Ob er dabei Wiederholungen angestellt hat, weiß ich nicht. Ich traue es ihm aber gerne zu. Mir aber wirbelte es in meinem Gehirn von Wiederholungen, Repetieren und Repetition, daß mir der Kopf brummte.

Daß ich von meinem Besuche bei Braun Nutzen gehabt habe, beweist die Tatsache, daß ich seither jährlich eine erkleckliche Summe Geldes erspare, die ich früher an rote Tinte verwenden mußte. C. A. Burgdorf.

Unsere Schulausstellung. — Neue Folge.

V.

HISTORY.

The Louisiana Purchase Exposition, or World's Fair, of 1904 has now passed out of existence. The magnificent palaces so lately thronged by millions stand vacant, bereft of all their priceless treasures, the most perfect products of the human hand and mind. Well might we say of the departed, "Its memory will live." But it should be more than memory. If all that we have carried home from the Fair is but the remembrance of a few days or weeks pleasantly spent, then our time and money have been wasted indeed. Expositions are not reared primarily for pleasure. Their purpose is to show what progress mankind has made in civilization, and to exert upon all branches of industry and science such an influence as will bring them and their products nearer and nearer to the highest state of perfection. When, therefore, an exposition closes its gates, its influence does not cease, but in reality just begins to manifest itself.

How far-reaching in effect the influence will be which this World's Fair of 1904 has exerted upon our country and its people is beyond the bounds of computation. In many branches of the arts, the crafts, and the sciences it will undoubtedly mark the beginning of a new era. This ought also be true of education (?). Education was the keynote of the Fair. No feature was emphasized more than this one,—none received a more conspicuous recognition. An entire building had been set aside for purely educa-

tional endeavors, and in it were displayed the best efforts of the schools and educational institutions of this and other countries. Here a hundred thousand teachers took a postgraduate course during the summer, and carried the experience gained home with them into the remotest rural districts of our country. This experience cannot but produce better teaching. No earnest, conscientious teacher who has closely examined the work exhibited can help admitting that he has been benefited in some way. Many a young teacher came to the Fair an amateur and left it filled with ideas and experiences that will help him to make a success of his profession. Many an old one, who perhaps in the course of a long and uneventful career had gotten into a rut and become discouraged and disheartened, went home filled with new resolutions and higher ideals. In short, every teacher who was interested enough to make an examination of the work on exhibition should have gathered information and knowledge that will make him a better man in his profession.

But let us now direct our attention to the real object of this article, a critical review of the work in history exhibited at the Fair. It had been the intention, originally, to treat the subject in its broadest sense, that is, to have it embrace General History and History of the United States under one heading. The writer found, however, that but few schools in this country teach General History systematically in the grades or lower than the high school, and so this plan had to be abandoned. The review will, therefore, cover only History of the United States.

The statement that General History is taught systematically only in the high schools does not mean to aver, however, that the subject is not approached in the elementary schools at all. The fact is, that in most of the public schools and also in many of our schools some history in the form of biographical and historical narratives is presented even in the lower grades, correlatively with other subjects. But this is only fragmentary and could hardly be called a study of history. Under the caption of "History" we can consider only such history as is taught systematically and formally in all elementary schools, and that is History of the United States.

UNITED STATES HISTORY.

The formal study of American history is usually taken up when the child enters the sixth or seventh grade, and is completed in the eighth or ninth. During these years it occupies a very prominent place in the school curriculum—and so it should be. A future citizen should be made conversant with the history of his

country. This principle is emphasized by our Lutheran schools no less than it is by the public schools. That the importance of history is not underestimated was shown by our exhibit. This comprised about 3000 papers, contributed by 106 schools, and as one of the eight branches of study made up one-eighth of the total number of papers on exhibition. A number of these will be published further on, together with those of other schools.

In presenting these specimens, particular care has been exercised to select only such as were preceded by a detailed teacher's statement. The object of this is to bring out the best methods employed in the teaching of history. Only this can be of practical value to a teacher who is striving for mastery in his profession. All such work, therefore, which did not show the method of its preparation had to be ignored.

Our Lutheran exhibit in history differed somewhat from that of other schools. While most of the public schools preferred to display their work in the form of compositions, only a few of our schools chose this method. Most of our work was in the nature of a review, made by means of test questions. Both methods, of course, have their advantages, and are employed by all teachers in the proper place and time, the former principally in the treatment of detached or single events, the latter in a review of longer periods. Since, however, a repetition of questions and answers would not make very interesting reading in an article of this kind, only a few specimens of these will be published.

Pupils' Work.

A. St. Louis, Mo. Holy Cross Lutheran School. Graded. Forty-five papers exhibited out of a class of sixty. Sixth grade.

Washington's Trials in Valley Forge.

Preparation. — After the teacher and the History had described Washington's trials in Valley Forge, a number of questions were placed on the blackboard to serve as a foundation for the enclosed composition. "The British intended to take Philadelphia. Washington defended it as long as he could. He fought two battles with the redcoats, Brandywine Creek and Germantown. Washington lost these battles because he did not have enough men. Philadelphia was now taken by the British, and Washington spent the winter at Valley Forge. This was a terrible place, for the soldiers were almost naked and they were several days without meat and bread. Some of the men were without shoes. Baron Steuben came to Washington during this winter to help him."

This work was well executed. Penmanship good.

B. Lutheran School, Danbury, Conn., semi-graded. All the papers of the sixth and seventh grade on exhibition.

Teacher's Statement.—The lesson is one of the regular weekly lessons and represents a week's work in History. The entire ground in History is covered in sixty weeks, one and one-half year. One lesson weekly.

1. What was the Mutiny Act?
2. Before which war was it passed?
3. What was the natural boundary between free states and slave states?
4. Why was it to the interest of the South to have slaves?
5. (a) How many slave states after the Revolutionary War? (b) Mention them. (c) How many free states? (d) Name them.
6. How many slave states in 1819? How many free states?
7. Why were the people in the South anxious to maintain equality in the Senate?
8. Which was the first state admitted from the Louisiana Purchase?
9. What was the Missouri Compromise?
10. (a) Mention two provisions of it. (b) Through whose influence was it adopted?

Answers by a pupil of the seventh grade, age 13.

"1. It was an act which compelled the people of America to board and lodge soldiers from England for nothing.

"2. Before the Revolutionary War.

"3. Mason and Dixon's line and the Ohio River.

"4. They could endure the heat better than the white people and did not receive a salary.

"5. (a) Six. (b) Delaware, Georgia, Maryland, South Carolina, Virginia, North Carolina. (c) Seven. (d) Pennsylvania, New Jersey, Connecticut, Massachusetts, New Hampshire, New York, Rhode Island.

"6. (a) Eleven. (b) Eleven.

"7. If the South could maintain equality in the Senate, the abolition of slavery could be prevented.

"8. Missouri.

"9. Missouri was to come into the Union as a slave state and Maine as a free state, all the remaining territory of the Louisiana Purchase north of parallel 36.30 was to be forever free.

"10. . . . (b) Henry Clay."

The work of this school, too, was uniformly neat. Penmanship fair.

C. Following are a number of papers from the New York City public schools. This exhibit was striking for two reasons: firstly, for the carefully executed teacher's statements showing the preparation of the work in all its details; and, secondly, for the surprisingly small percentage of papers on exhibition. Not a school was represented by more than twenty per cent. of its work. This was true also of the Boston schools. As an explanation for so meager a representation it was stated that these were typical papers, and that the object of the exhibit was to show, not so much the finished product, as the method employed in preparing or teaching it. Whether this statement is supported by facts matters little in this connection as long as we can see that the method employed is one which, under ordinary circumstances, must produce good results.

The following is a teacher's statement preceding some sixth-grade work of the New York City schools, and also a paper of one of the pupils.

I. Nature of Preparation.

1. Presentation of story by teacher.
2. Oral discussion by pupils under guidance of teacher.
3. Facts collected and restated by pupils.
4. Use of maps, charts, pictures, and reference books in children's library.

II. Topics Given to Class.

1. Cause of Spanish-American War.
2. Tell of Dewey's work.
3. Name three other naval heroes you have studied about, and state what wars they fought in.

Work of the Pupil.

"1. The cause of the Spanish American War was that we did not like to see the Spanish oppressing the Cubans. We had large sugar plantations in Cuba which were owned by some Americans. We sent down the *Maine*. The Spanish blew up this boat. It was caused by mines which were under the water. Two hundred and fifty innocence men were killed. We investigated and thought it was done purposely. War was declared.

"2. Dewey was in Asiatic Waters when the news came to him. He went to the nearest Spanish possessions which were the Philippine Islands. They had a terrible battle for two hours when Dewey asked the captain on the boat next to him what time it was and he said 'Seven Forty-five' and then Dewey called a halt for break-

fast. He was the very first man who stopped in the midst of a naval battle like this. This ended in a victory for the Americans. No one was killed only eight injured."

The third topic is omitted here.

III. Method of Criticism or Revision by Class or by Teacher.

1. Oral work criticized by pupils, and additional facts added by other pupils.

2. Written work corrected once a month.

The above method of procedure accompanied every set of papers, showing that a uniform system of teaching is pursued.

D. The exhibit of the Boston schools also was disappointing in so far as it displayed only select work, yet the methods employed are interesting and instructive. Following are some of them.

(a) Fifth grade. Teacher's atatement. Stories told by the teacher were reproduced orally by the pupils and were then reproduced in writing by each pupil.

(b) Another. The Massachusetts Bay Colony. The subject matter was first read from the text-book. At the second lesson the subject matter was reproduced orally, and additional facts were given from outside sources, by the class and by the teacher. At the third lesson the facts were reviewed and the composition written by the class following the general topics:

I. Condition of affairs in England.
II. Massachusetts Bay Company.
III. Puritans in New England.
IV. Growth of Massachusetts Bay Colony.

(c) A biographical sketch of Abraham Lincoln was prepared in the following manner. The exercise was worked up a paragraph at a time, preceded by definite oral work in every case. Each paragraph had its own topic:

"1. Date and place of birth. 2. Early home. 3. Family. 4. Removal of home. 5. Education. 6. Books."

After the separate paragraphs were completed, the whole was marked by the teacher and then rewritten in connected form.

The extreme length of these compositions made their reproduction here impossible. All of the papers were illustrated by means of the "Perry Pictures" and drawings. The penmanship was only fair. The methods employed can only be recommended and should, if followed carefully, bring good results.

While the New York and Boston schools made it a point to emphasize only the method, several other large cities of our country

plunged into the other extreme and presented only the work. The cities of Chicago, Philadelphia, and Cleveland had a very comprehensive exhibit in history, but not a single volume was accompanied by a teacher's statement which might give a clew to the manner of preparation.

The volumes of the Chicago public schools consisted of papers evidently selected from the work of all the schools of the city. Few papers treated the same subject, and all of them bore evidence of having been carefully committed to memory from the text-book and then reproduced on paper. The work of the Philadelphia schools, though not accompanied by teachers' notes, seemed to be more original. Local history especially was well handled. Yet the absence of teacher's statements made it practically useless. The same must be said of the Cleveland schools, whose magnificently bound volumes were splendid products of the bookbinder's art.

The exhibit of the St. Louis schools was complete in so far as it presented not only a volume from every school, but, with few exceptions, also a paper from every pupil in history in the city. The covers of the volumes were designed and executed by pupils of the respective classes and the papers illustrated by means of pictures, drawings, and water-color sketches. The teacher's statement, though complete otherwise, lacked the one essential, the method of preparation, and for this reason none of the work could be used in this connection.

In striking contrast with the exhibit of Chicago was the work of her little sister city, East St. Louis, whose pupils and teachers bent all their efforts to the task of convincing the observer of the fact that their work was genuine. In addition to the teacher's statement, which was carefully executed, each pupil closed his essay with the solemn declaration, "This is my first and only attempt at this History lesson."

E. Webster School, East St. Louis, Ill. Eighth grade. Thirty-four pupils in class. All papers on exhibition.

Teacher's Statement. — The subject herein written was first studied in parts for a week previous to this writing. The pupils were then directed to connect the parts in one complete story and produce it orally on the morrow. When recitation time came, paper was passed and a written lesson advised instead of an oral one.

Pupil's work. Age, 15 years.

"In August Burgoyne sent Col. Baum with one thousand men to Bennington to get some stores. One Aug. 16 they met a troop of Vermont boys and a fight took place in which the British were

defeated. Burgoyne sent St. Leger to the Mohawk Valley to get the Indians and the Tories to increas his force," etc.

This work would pass as original, even in the absence of an affidavit.

F. The following, a lesson in Civil Government, is a paper of one of the pupils of the Matthaeus Lutheran School of New York City. Semi-graded. Grade seven. Age, thirteen and one-half years. Number of pupils in class, 32. Papers exhibited, 29.

1. What is government?
2. What are the principal forms of government?
3. What is a republic?
4. Where are the most republics?
5. What is the United States called?
6. What instrument provides for the administration of this government?
7. How many branches are recognized by it?
8. In what body is the legislative power vested?
9. By whom and for what term are the members of both houses chosen and elected?
10. Who is the chief magistrate?

Answers.

"1. Government is that system by which a country is ruled.

"2. The principal forms of government are Monarchy and Republic.

"3. A Republic is a government in which the laws are made and executed by persons chosen by the people.

"4. The most republics are on the Western Continent.

"5. The United States is a Federal Republic consisting of forty-five states united under a compact.

"6. The constitution adopted in 1788 provides for the administration of this government.

"7. The three branches recognized by the Constitution are the Legislative Dept. Judicial Dpt. and the Executive Dept. The Legislative Dpt. makes the laws, the Judicial Dpt. interprets the laws, and the Executive Dpt. executes the laws.

"8. The legislative power is vested in Congress, consisting of two houses, the house of representatives and the Senate.

"9. The Senators are chosen by the state legislature, two from each state for a term of six years, the Representatives are elected by the people for a term of two years.

"10. The president is elected by electors chosen by the people."

This work was clean and neat and the penmanship good. Mistakes in spelling were corrected by the teacher.

G. A good plan for the teaching of history in such schools in which no text-book is employed, or in schools in which the Primary History does not furnish sufficient material, was presented by a teacher in Oskaloosa, Iowa. Here the pupils keep a notebook on history, dividing the administration of every President into divisions. Example:—

Andrew Jackson's Administration.

I. Time, 1829—37.
II. Vice President,
    1. J. C. Calhoun of South Carolina, 1829—33.
    2. Martin Van Buren, 1833—37.
III. Political parties.
IV. Events:
    1. Changes were made in the Civil Service.
    2. Nullification Act of South Carolina.
    3. The Spoils System.
    4. The Black Hawk War, 1832.

The number of papers here reproduced could be augmented by many others from schools all over the country. This, however, would not help to throw more light upon the subject. The specimens referred to are representative and ought to give a fair idea of the work accomplished under favorable conditions by the better schools of our country. But not all work can be of the same standard. The results vary according to the conditions, the teacher, or the method. An ungraded school cannot be expected to produce the same results as a semi-graded one, nor a semi-graded one those of a full-grade school. An indifferent teacher cannot accomplish the work of an enthusiast, nor can the results of a faulty method equal those of an approved one. Though unfavorable conditions may be an excuse for inferior or mediocre work, yet the indifference of a teacher or a defective method cannot be. Every teacher owes it to his school and to himself to put his heart and soul into his work, and to search for and adopt such methods as will produce results. May it be hoped that the educational exhibit at the World's Fair has accomplished much in this direction, and that its influence is to-day manifesting itself in better teaching in every school in this country.

Resume.

To close this article without drawing some conclusions, or reducing the observations made to a practical working rule, would be to leave it incomplete. Only then can it be of real benefit if the best methods are once more reviewed, or the most practical points

of all the methods summarized and combined into one. To do this and to also call attention to a few other facts which might be of assistance in the teaching of history, will be the object of the following closing remarks.

The teaching of history has a twofold purpose: firstly, to acquaint the pupil with the leading facts and events of American history, and secondly, to train him for intelligent citizenship. In reality, however, the former is only the means to the accomplishment of the latter. The products of our schools should be intelligent, patriotic citizens, well acquainted with the history of their country and its government. The spirit of patriotism should be cultivated from an early age, and the children inspired with a love for their country and its free institutions. To accomplish this, it is of the greatest importance that the subject of history be taught in a thorough and most interesting manner. A thorough method in history may be said to resolve itself into the following five distinct and consecutive steps: —

I. The preparation or presentation of the subject topically by the teacher.

II. The oral reproduction, topically.

III. The written reproduction, topically.

IV. The oral review at the end of longer periods or epochs.

V. The written review of same by means of test questions.

The first three steps may be said to be preparatory in so far as they treat the topics or detached events. The last two are retrospective and combine or associate all the events into a connected whole. The study of history in this manner ought to produce good results. Special emphasis should be laid upon steps III and V, the written reproduction and the written review. No teacher can be certain that a child has really mastered a lesson until he sees it reproduced in writing. Such a treatment will also bring out the relative value of history to other subjects, to geography and language. History should never be taught without constant reference to the map, or, better still, without map construction by the teacher and pupil. Not less important is its relation to language. The recitation of the history lesson affords a splendid opportunity not only for training the pupil to think and speak upon his feet, but also to express himself in connected written language. The leading events of our country's history, as also the lives of its great men, should be made the subjects of compositions. No better themes could be found. These compositions, of course, require careful preparation. This preparation, as teachers know, is the most difficult part of the work, and for this reason so many teacher's statements have been

published showing the methods pursued by different schools in preparing their work.

In speaking of the relative value of history to language, the question might be raised, "Why cannot some history be presented already in the lower grades?" Must our children grow up to the age of eleven or twelve without having heard more than the mention of the name of Washington and Lincoln? The lives of our greatest men, Washington, Franklin, Jefferson, Lincoln; the story of Columbus; the Indians, and a few other important events, might be presented in narratives so simple as to permit assimilation by very young children. These stories could even be reproduced in writing and so prove valuable in more than one respect. Local history in this connection also should not be overlooked. While the study of Civil Government is usually confined to the advanced grades, local history can already be taken up by younger pupils. In our cities especially, children should be made familiar with historic places and buildings and with the events associated with them. Some of the most interesting compositions seen at the Fair dealt with local history, and were written by children between the age of ten and twelve.

Another subject which must be mentioned in connection with written work is that of illustrating. The idea of illustrating compositions by means of pictures portraying the principal characters or events was introduced only a few years ago, yet it has gained access to most of the schools of our country. All the work of the public schools exhibited at the Fair was illustrated, sometimes profusely so, by means of the "Perry Pictures,"[1]) pictures cut from magazines, and also pen, pencil, and water-color sketches. This illustrating in many cases had been carried to such ridiculous extremes that the volumes resembled scrapbooks more than anything else. Nevertheless, it must be admitted that this plan, if followed in moderation, is not without its advantages. A picture represents an idea, and by being inserted into a composition leads the child to compare and correlate its own ideas with those expressed in the picture. This plan furthermore encourages children to study and inquire into the meaning of pictures. An illustration which is going to become part of the child's own composition will be valued more highly and will receive more consideration than even the illustration in the text-book. What has been said of illustrating by means of pictures applies also to drawings. They should be encouraged, as the products, though crude and unfinished, represent an idea or the result of a distinct mental process.

1) Perry Picture Co., Malden, Mass.

These remarks now will close the observations made at the Fair. It is to be expected that some teachers will be found who will feel inclined to shake their heads at the mention of such "modern ideas" and classify them with the "fads." But not all that is new is "faddish." If a teacher hears of an idea which will be of value in the teaching of any subject, he owes it to himself and to his school to adopt it. The world is moving, and we must move with it. That we are moving, and not lagging behind, was proved by our exhibit, which was thoroughly representative, and which, above all, bore the stamp of originality and genuineness. Fewer specimens of "faked" or "doctored" work were seen here than in any other exhibit; in fact, some of our teachers were too scrupulously conscientious.

In passing judgment upon our work in history, consideration had to be taken of the fact that we are handicapped in two respects: firstly, by the multiplicity of branches taught in our schools, and secondly, by the absence of an appropriate text-book. Though there is an abundance of excellent text-books in the market, none can be found which will really meet our demands. The Primary Histories do not furnish sufficient material for our city schools, and the Complete Histories are too comprehensive. A text-book of our own which will meet the requirements of all our schools, and which in language and arrangement will be up to the standard of the best Histories published, is an urgent necessity. Such a work would not only simplify and facilitate the teaching of the subject, but would also place into the hands of our children a book in which the past history, the present progress, and the future possibilities of our great and glorious country are viewed calmly and dispassionately in the light of Christianity.

Let us, then, see to it that our children will grow up as loyal and intelligent citizens of our Republic, as citizens who realize that liberty carries with it a solemn responsibility, and as citizens who know that patriotism does not consist only in hero worship and exultation over a glorious past, but, above all, in the faithful performance of the every-day duties of citizenship. A. J. Horn.

Zur Geſchichte der Common Schools in Illinois.

Es gibt wohl kein Land, in dem ſich zugleich mit der Zunahme der Bevölkerung auch das Schulweſen ſo entwickelt hat, daß beides miteinander faſt Schritt hält, wie die Vereinigten Staaten. Fünfzig Jahre ſind eine verhältnismäßig kurze Zeit, ſonderlich wenn es ſich um Entwicklung eines

Staatswesens handelt, und doch, welch eine geschichtliche Entwicklung auf fast allen Gebieten menschlichen Wissens und Könnens bietet unser Land. Auch unser Staat Illinois ist ein Beispiel dafür, und es ist durchaus nicht überflüssig und unnötig, an dieser Stelle besonders auch einmal darauf hinzuweisen, wie sich das Staatsschulwesen in diesem in mehr als einer Beziehung wichtigen Staate entwickelt hat.

„Illini" ist der Indianername für Männer, und „Illinois" bedeutet der Männerstamm. Das große Gebiet aber, das jetzt diesen Namen trägt, sah vor fünfzig Jahren noch sehr öde und leer aus.

Hätten wir eine Karte von Illinois aus dem Jahre 1818 zur Hand, so würden wir 15 Counties verzeichnet finden: Crawford, Edwards, White, Gallatin, Pope und Johnson, die im Osten vom Wabash- und dem Ohiofluß begrenzt werden. Madison, St. Clair, Monroe, Randolph und Jackson werden westlich vom Mississippi begrenzt; Union County liegt in der südlichen Spitze zwischen dem Mississippi und Ohio, während Franklin, Washington und Bond County sozusagen im Innern liegen. Von Crawford County ist die nördliche Grenze angegeben; hingegen Bond und Madison County verbreiten sich nach Norden hin ins Unendliche.

Bis zu jener Zeit hatte sich nämlich der Einwandererstrom den Flüssen entlang ergossen und war stromabwärts gezogen. Auf der Karte finden wir daher Städtchen wie Shawneetown, Golconda, Vienna, Waterloo, Carlisle, Edwardsville und Kaskaskia verzeichnet, aber Danville, Kankakee, Springfield und ein halbes Hundert gleichartiger Städte sind noch nicht vorhanden. An der Stelle des jetzigen Peoria wohnten die Kickapoos, und wo jetzt Rock Island und Moline stehen, war ein Dorf der Sac-Indianer. Der ganze reiche und jetzt dichtbevölkerte nördliche Teil des Staats, der sich zwischen dem Ohio und Mississippi fast bis zur Mündung des Rock River ausdehnt, wird auf unserer Karte mit dem Namen "Bounty Lands" bezeichnet. In diesem auch als "Military Tract" bezeichneten Gebiet hat sich später ein höchst wichtiger und lehrreicher Teil Geschichte zugetragen.

So aber sah das weite und fruchtbare Gebiet, das wir Illinois nennen, aus, als es dem Staatenbund einverleibt wurde. Die Geschichte der Pionierzeit liest sich stellenweise wie ein Roman, und auch der Abschnitt, der von der Gründung des Staatsschulwesens handelt, ist für den Geschichtsforscher von großem Interesse.

Die sogenannte "Enabling Act" verlangte, daß das damalige Territorium Illinois eine Bevölkerung von 40,000 Seelen aufweisen müsse, ehe es als Staat in die Union aufgenommen werden könne. Infolge dieser Bestimmung geschah das, was der Amerikaner "padding" nennt und was wir im Deutschen am besten mit „Nachhelfen" bezeichnen, um einen ominöseren Ausdruck zu vermeiden. Es hat sich nämlich später herausgestellt, daß die Bevölkerungsziffer bei der Aufnahme in den Staatenbund nur 34,020

betrug. Der ganze Staat hatte damals also etwa so viele Einwohner wie jetzt die Stadt Springfield.

Selbst von den Männern, die damals im öffentlichen Leben sich hervortaten, vermochte keiner die großartige Entwicklung dieses Gemeinwesens vorauszusehen, die sich seitdem vollzogen hat. Eins aber war ihnen schon damals klar und gewiß, nämlich dies, daß man beizeiten für die nötige Schulbildung der Bürger zu sorgen habe. Ein gewisser Nathaniel Pope, der damals das Territorium im Bundeskongreß vertrat, hat die erste darauf bezügliche Gesetzgebung veranlaßt. Die "Enabling Act" setzte nämlich fünf Prozent von dem Erlös aus dem Verkauf öffentlicher Ländereien zur Herstellung von Kanälen und Eisenbahnen aus. Pope setzte nun ein Amendement durch, wonach zwei Fünftel des durch jene Bestimmung geschaffenen Fonds zu dem angegebenen Zweck verwendet werden sollten, die übrigen drei Fünftel aber „sollten von der Staatslegislatur für Schul- und Erziehungszwecke verwendet werden, doch so, daß ein Sechstel dieser Summe ausschließlich für eine Staatsuniversität verauslagt werden sollte". Dank dieser Voraussicht Popes sind die permanenten Schulfonds des Staats um $673,201.68 reicher, und sein Vorschlag führte zur Gründung und Ausbreitung unserer großen Staatsuniversitäten.

Doch uns beschäftigt jetzt nicht das höhere Schulwesen, sondern wir wenden uns den Elementarschulen zu.

Allerdings hat es schon vor dem Jahre 1818 in dem Gebiet von Illinois Schulen gegeben. Ein gewisser John Seeley soll die erste in einer Blockhütte in Monroe County gehalten haben, und zwar schon 1783. Einer seiner Nachfolger hat den auffälligen Namen Halfpenny geführt. Auch ein Begleiter des Colonel Clark, John Boyle, hat schon vor 1800 in Randolph County Schule gehalten. Ebenso war ein John Atwater 1807 Schullehrer in der Nähe von Edwardsville, und noch ein anderer John, der Hon. John Messinger, der Sprecher des ersten Repräsentantenhauses, war Schullehrer in St. Clair County. Aber die Schulen, die von diesen vier „Johns" gehalten wurden, waren Privatunternehmen. Freischulen finden sich erst in einer späteren Periode.

Die erste Freischule soll nämlich in Upper Alton errichtet worden sein. Im Jahre 1821 passierte die Staatsgesetzgebung eine Spezialakte, die das Recht verlieh, an jenem Orte eine Staatsschule einzurichten. Es scheint aber, als sei von diesem Rechte nie Gebrauch gemacht worden. Vielmehr ist es ziemlich gewiß, daß die Stadt Chicago den Ruhm hat, die erste öffentliche Freischule errichtet zu haben.

Der erste Versuch, ein Staats-Freischulsystem einzuführen, wurde 1825 gemacht. Joseph Duncan, später der sechste Gouverneur von Illinois, brachte eine Bill ein, die aus je 100 Dollars, die für Schulzwecke in die Staatskasse flossen, zwei Dollars zum Unterhalt von Elementarschulen aussetzte. Diese Bill wurde zum Gesetz erhoben, aber das Gesetz

blieb ein toter Buchstabe. Die Staatseinkünfte beliefen sich nämlich damals auf 60,000 Dollars. Die Schuleinkünfte würden daher etwa $1200.00 betragen haben, so viel, wie jetzt ein einziger Schulprinzipal oder ein Lehrer an der Hochschule erhält. Kein Wunder, daß mit jenem Gesetz kein Ernst gemacht wurde. Überhaupt beeilte sich die Staatsgesetzgebung durchaus nicht. Noch sechs Jahre später wurde eine zweite Bill, die Errichtung und Erhaltung von Common Schools betreffend, „wegen Mangels an Zeit, sich damit zu beschäftigen", auf den Tisch gelegt.

Es war im Jahre 1832, als ein Kandidat für die Legislatur seinen Mitbürgern folgende Ansichten über Schulunterricht unterbreitete:

"Upon the subject of education, not presuming to dictate any plan or system respecting it, I can only say that I view it as *the most important subject which we as a people can be engaged in*. That every man may receive at least a moderate education, and thereby be enabled to read the histories of his own and other countries, by which he may appreciate the value of our free institutions, appears to be an object of vital importance, even on this account alone, to say nothing of the advantages and satisfaction to be derived from all being able to read the Scriptures and other works, both of a religious and moral nature, for themselves. For my part I desire to see the time when education, and by its means, morality, sobriety, enterprise, and industry, shall become much more general than at present, and should be gratified to have it in my power *to contribute something to the advancement of any measure which might have a tendency to accelerate the happy period.*"

Dieser Kandidat wurde aber damals nicht gewählt, sonst wäre Abraham Lincolns berühmter Name schon in Verbindung mit einem praktischen Schulgesetz damals genannt worden.

Nicht bis zum Jahre 1855 kam auch nur etwas dem heutigen Staatsschulsystem Ähnliches zustande, und zwar trotz bitterer Opposition von seiten vieler Counties. Das betreffende Gesetz ging aber durch, und es ist höchst merkwürdig, welchen Aufschwung das Staatsschulwesen in fünfzig Jahren genommen hat. Hier läßt sich nur durch trockene Zahlen ein Vergleich anstellen zwischen jetzt und damals; aber man muß allerdings staunen, wenn man auch nur wenige Angaben miteinander vergleicht.

Im Jahre 1855 betrug die Bevölkerung von Illinois etwa 1,250,000, weniger fast als die jetzige Einwohnerzahl der Stadt Chicago. Jetzt zählt der Staat mehr als 5,000,000 Einwohner. Folgende Tabelle bezieht sich auf das Staatsschulwesen von 1855 und 1900:

	Öffentliche Schulen.	Lehrer.	Schulkinder.	Schulausgaben.
1855:	4454	4593	73531	$ 277533.00
1900:	12797	26988	958920	$18909437.00

Im Jahre 1855 waren 52 Prozent aller Lehrer Männer; im Jahre 1900 waren es nur noch 26 Prozent, so daß also die weiblichen Lehrkräfte bei weitem überwiegen. Dieser auffällige Wechsel im Lehrerpersonal hat sich nach und nach vollzogen und wird immer mehr als ein Schaden empfunden. Es fragt sich aber, ob auch nur ein Gleichgewicht hergestellt werden kann, obgleich gewichtige Stimmen sich für die Vermehrung von männlichen Lehrkräften erheben. Das Verhältnis hat sich bis 1905 nur wenig verschoben, obschon sich auch die Gehälter in den fünfzig Jahren bedeutend gehoben haben. Eine Lehrerin erhielt 1855 $16.43 monatlich, ein Lehrer $29.16. Im Jahre 1900 betrug der Durchschnittsgehalt einer Lehrerin $52.47, der eines Lehrers $60.40 monatlich.

Man sieht, mit welch ungeheuren Kosten der Staat ein Schulsystem unterhält, das allen Bürgern Gelegenheit bietet, ihren Kindern den nötigen Elementarunterricht angedeihen zu lassen. Es wäre nun höchst interessant, eine kurze Entwicklungsgeschichte unserer lutherischen Gemeindeschulen in Illinois neben diese Angaben stellen zu können. Die letzten fünfzig Jahre würden ein Stück Schulgeschichte aufweisen, dessen sich die lutherische Kirche wahrlich nicht zu schämen braucht. Vielleicht bietet sich später Zeit und Gelegenheit, auch diese Geschichte einmal vorzuführen. L.

Öffentliche Stimmen für und wider das bestehende Staatsschulwesen.

Im Laufe des Winters hat ein literarischer Verein in Rochelle, N. Y., eine Reihe öffentlicher Vorträge veranstaltet, an denen sich prominente Männer beteiligten. Vor einiger Zeit war der Vortrag: „Religion in den öffentlichen Schulen" angekündigt. Die beiden Debattenführer waren W. B. Cockran, der bekannte Redner und Tammanyführer aus New York, und J. G. Schurmann, Präses der Cornell-Universität und Mitglied der ersten Philippinenkommission.

Nach den Zeitungsberichten machte Cockran einen heftigen Ausfall gegen das amerikanische Staatsschulsystem, indem er behauptete, dieses sei widerchristlich und agnostisch. Die Reichen in den Großstädten, sagte er, nähmen ihre Kinder aus den öffentlichen Schulen heraus und entzögen deren Erziehung der Kontrolle des Staates. Sodann befürwortete der gewandte Katholik folgenden Ausweg. In den öffentlichen Schulen solle kein Religionsunterricht gegeben werden, aber der Staat solle alle Kirchenschulen unterstützen, protestantische, katholische und auch jüdische, nur solle der Staat jederzeit inspizieren dürfen, ob diese Schulen den an sie gestellten Anforderungen nachkämen. Kurz, Cockran vertrat die Teilung der Schulfonds, eine beharrliche Forderung der Papstkirche hierzulande.

Dem papistischen Mundstück trat Dr. Schurmann entgegen und leugnete sowohl, daß die öffentlichen Schulen antichristlich seien, als auch, daß die Reichen die Benutzung dieser Schulen immer mehr den ärmeren Volksklassen überließen. In bezug auf Geldunterstützung von seiten des Staats wies er auf die Wirren in England hin, wo man jetzt stürmisch von allen Seiten einen Widerruf des Gesetzes verlange, nach welchem öffentliche Gelder für kirchliche Schulzwecke verwendet würden. Unter anderem sagte der angesehene Collegepräsident folgendes:

"Some people say that we do not want public schools. They say that when their children are taught arithmetic they also want them taught the catechism. Then why do you not teach them at home? You say that you have no time. Then why do you not teach them in your church? That is what a church is for. Experience shows that a system such as Mr. Cockran advocates will not work. If the state recognize the existing parochial schools, it will have to go farther and recognize all others that might spring up. The result would be multiplicity and dissension, while the education of the children would suffer. Leave us with our present schools and relieve us of this awful specter which religious zeal and bigotry threaten to bring on us. I appeal not only for this generation but for generations to come and the American public school system."

Hier haben wir die Ansichten zweier prominenter Amerikaner. Wie der Staat die offenbaren Schäden an seinem Schulsystem heilen will, ist seine Sache. Aber eine Vermischung von Staat und Kirche, sei es nun auf papistische oder auf sektiererische Weise, darf nicht stattfinden. Die einzig richtige Lösung der Schwierigkeit sind Gemeindeschulen. Man überlasse dem Staat die Kinder, deren Eltern entweder gar keine christliche Erziehung wollen, oder die ihre Verpflichtung Gott und ihren Kindern gegenüber noch nicht lebendig genug erkennen und empfinden, um die nötigen Opfer für eine Gemeindeschule zu bringen. Neben der Staatsschule steht dann aber die Gemeindeschule als eine Missionsanstalt, die auch solche Kinder zu gewinnen sucht, deren Eltern ihre Christenpflicht nicht erkennen. Erziehung ist nicht Sache des Staats, sondern des Hauses und der Kirche. L.

Altes und Neues.

Inland.

Über unsere lutherischen Gemeindeschulen urteilt Prof. Dr. R. Tombo von der Columbia-Universität im Sonntagsblatt der „New York-Staatszeitung" (20. November 1904) unter der Überschrift: „Wanderung durch den Erziehungspalast in St. Louis" folgendermaßen: „Nur eine Ausstellung muß ich noch kurz erwähnen, die allerdings aus dem Rahmen des sogenannten öffentlichen Schulwesens des Landes

herausfällt, aber deshalb nicht weniger interessant ist: ich meine die Ausstellung von deutsch-amerikanischen Gemeindeschulen. In einer geräumigen Halle dicht an einem der Haupteingänge in dem Erziehungspalast haben 263 Gemeindeschulen der deutschen evangelisch-lutherischen Synode von Missouri, Ohio und andern Staaten eine Ausstellung veranstaltet, aus der uns sofort ein Hauch des deutschen Geistes entgegenweht. Hier finden wir System. Hier finden wir die in den öffentlichen Schulen so sehr vermißte Vollständigkeit der Ausstellung. Sämtliche Unterrichtsfächer der Schulen sind gleichmäßig in den Schülerarbeiten vertreten: englische Spracharbeit; Geschichte der Vereinigten Staaten; Geographie; Arithmetik; Religion; deutsche Spracharbeiten; Physiologie; Zoologie; Botanik; Weltgeschichte; Schönschreiben in beiden Sprachen und Zeichnen. Daß diese Gemeindeschulen, obwohl sie zu den Unterrichtsfächern der öffentlichen Schule noch Religion und Deutsch hinzufügen, doch nicht weniger gebildete Bürger des Landes erziehen, davon kann sich jeder, der will, aus den ausgestellten Arbeiten überzeugen; ich fürchte sogar, daß die Leistungen der öffentlichen Schulen mit denen der deutschen Gemeindeschulen nicht immer den Vergleich aushalten. Mit Recht ist, wie ich vernehme, die Ausstellung der Synode von den Preisrichtern mit einer Auszeichnung bedacht worden."

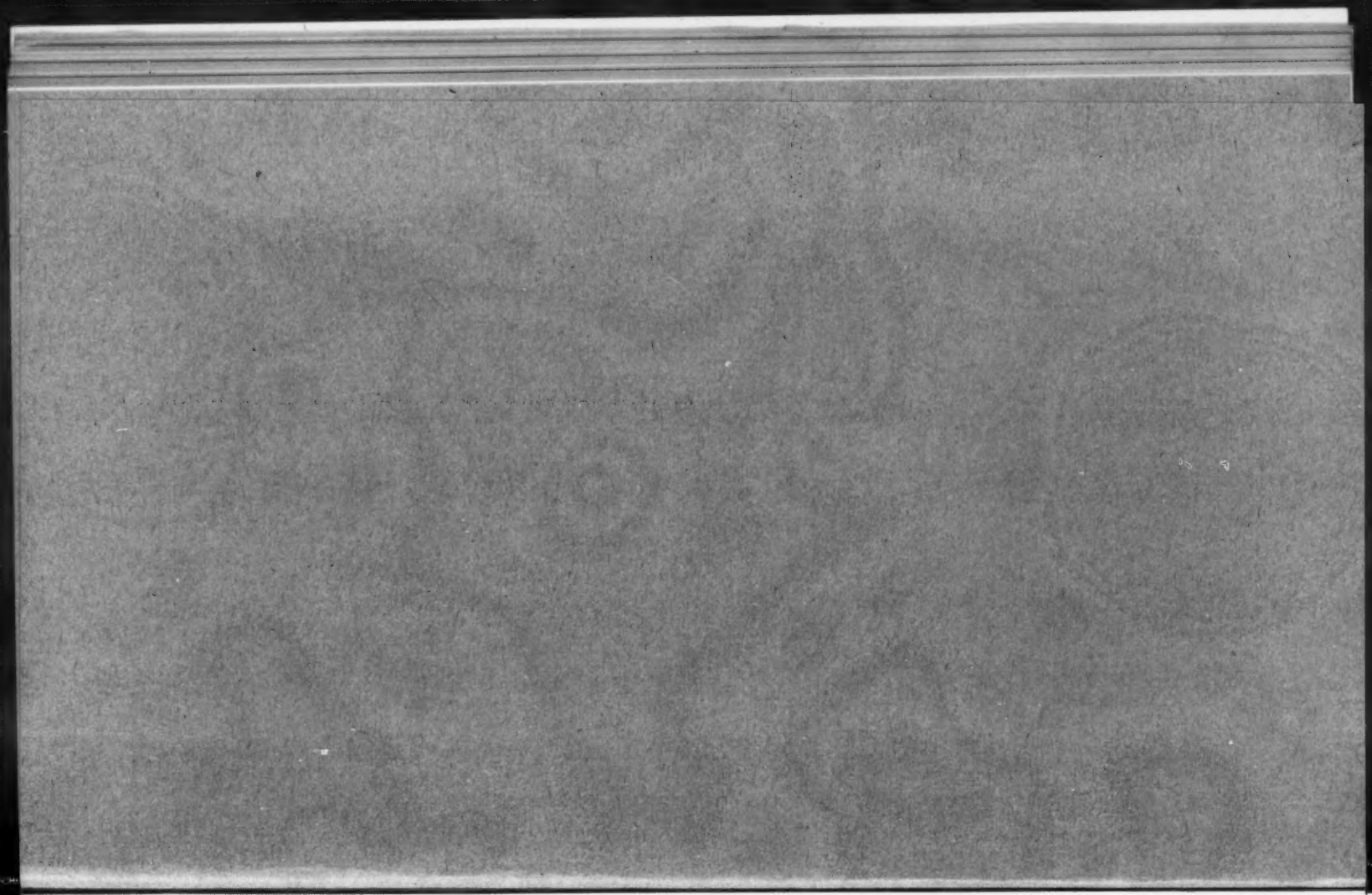
In seinem Jahresbericht macht der Schulsuperintendent Maxwell von New York darauf aufmerksam, daß über 38 Prozent der Schüler zu alt für die Klassen sind, welche sie besuchen, und daß die andern Schüler darunter leiden müssen. Um diesem Übelstand abzuhelfen, empfiehlt er die Organisation von Spezialklassen, in welchen solche Schüler, die für ihr Alter zu weit zurück sind, unterrichtet werden sollen. Dr. Maxwell findet, daß von den 536,621 registrierten Schulkindern in New York 200,000 Kinder in Anbetracht ihres Alters Klassen besuchen sollten, die um zwei Grade höher sind, als diejenigen, in welchen sie jetzt unterrichtet werden. Seiner Ansicht nach sind viele von den zurückgebliebenen Kindern im Auslande geboren, die deshalb weniger schnell vorwärts kommen, weil sie erst die englische Sprache erlernen müssen, aber es sei ungerecht, daß Kinder zwischen neun und vierzehn Jahren mit Kindern von sechs Jahren in einer Klasse sitzen.

Ein Opfer rücksichtslosen Spottes seiner Kameraden wurde der sieben Jahre alte Joseph Krauer, welcher eine öffentliche Schule in Bronx in New York besuchte. Seine Kameraden verhöhnten ihn fortwährend, weil er mit einem oder zwei andern Schülern sitzen geblieben war. Dies griff den kleinen Burschen so an, daß er von heftigen Herzkrämpfen befallen und in der Schule ohnmächtig wurde. Man brachte den kleinen Burschen wieder zu sich, aber nach einer Stunde fiel er tot von der Schulbank.

Ausland.

Die Bach-Gesellschaft hat das Geburtshaus Joh. Seb. Bachs in Eisenach für 35,000 Mark erworben. In dem Gebäude soll ein Bach-Museum eingerichtet werden.

In einer Verfügung an die Kreisschulinspektoren fordert die königliche Regierung in Minden Bericht darüber, ob im Laufe der letzten zehn Jahre aus den Schulen Kinder entlassen worden seien, die nicht lesen, schreiben und rechnen konnten. Die königliche Regierung ordnet gleichzeitig an, daß fortan kein Analphabet ohne besonders von ihr einzuholende Erlaubnis aus der Schule entlassen werden darf. Es sollen alle Kinder, auch wenn sie das vierzehnte Lebensjahr vollendet haben, so lange zum Besuch der Schule angehalten werden, bis sie die notwendigste Elementarbildung, wozu Lesen, Schreiben und Rechnen gehört, erlangt haben.



Singet dem HErrn!

Eine Sammlung

geistlicher Gesänge für gemischte Chöre.

Heft 5. — Ostern.

Dieses Heft enthält vier Ostergesänge, nämlich den herrlichen Choral: „JEsus, meine Zuversicht", ferner: „Würdig ist das Lamm" von A. Käppel (Chor, Sopransolo mit Orgelbegleitung, Chor), „Christus ist erstanden" von J. Rheinberger und „O kommt, laßt uns singen" von D. Buck. Wir können auch dieses Heft der schon wiederholt gerühmten Sammlung unsern Kirchenchören nur empfehlen.

(„Lutheraner.")

Preis: @ Heft 20 Cts., per Dutzend $1.50 und Porto.

CONCORDIA PUBLISHING HOUSE,

ST. LOUIS, MO.